

Capítulo 36

Insucesso e abandono escolar precoce

Algumas perspetivas para a prevenção

Cristina Gomes da Silva

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (cristina.gomes.silva@ese.ips.pt)

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (jorge.pinto@ese.ips.pt)

Resumo

Numa sociedade em que a “forma escolar” se impõe em quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não estiver à altura de se apropriar dela e de bem manuseá-la acaba por viver um sentimento de exclusão que dificilmente será apagado. A este sentimento acresce um outro de frustração relativamente ao facto de ser claro para os estudantes e para as respetivas famílias que tal facto terá como efeito, a prazo, o desenvolvimento de situações de difícil integração social.

O prolongamento da escolaridade obrigatória, bem como a obrigatoriedade de frequentar a escola foram/são medidas imprescindíveis para garantir a democratização do acesso mas a realidade impede-nos de assumir tranquilamente que por ser obrigatório está conseguido. Não está! Os números relativos ao abandono escolar precoce, por exemplo, dizem-nos que ainda há muito para fazer. Sabemos que constitui a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão”, abandonando, porque não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa podemos perguntar até que ponto a escola não os abandonou primeiro.

Propomo-nos apresentar aqui alguns resultados do Projeto Erasmus+, Too Young to Fail, um projeto de investigação-ação a decorrer e realizado por cinco parceiros (Itália, Reino Unido, Holanda, Espanha e Portugal), sobre práticas educativas que previnam situações de abandono escolar precoce.

Abstract

In a society where the “school form” is required in almost all dimensions of an individual’s life, those who are not in a position to own and handle it end up with a feeling of exclusion that will hardly be erased. Frustration adds to this feeling due to the fact that it is clear to the students, and respective families, that over time this will lead to situations where social integration will be difficult. The extension of compulsory education, as well as mandatory school attendance were / are essential steps to building a democratic school but reality prevents us from assuming that being obligatory means it has been achieved. It hasn’t! The statistics for early school leaving, for example, tell us that there is still a long way to go. We know that dropping out of school is the final step in a process of repeated failures that are considered irreparable and unrecoverable from. On the one hand, from the students’ point of view, before being physical, visible and statistically measurable, school abandonment is psychological and a sign of non-appropriation of school codes. It is a sign of resistance, after all, as only a long time after the first signs of difficulty are noticed does the almost “confession” come, that students are abandoning school, because they don’t think they are able to finish it. On the other hand, assuming that the pedagogical relationship is necessarily interactive we can ask to what point didn’t the school give up on them first.

We propose to present here some results of the Project Too Young to Fail, a project of research-action taking place and held for five partners (Italy, UK, Netherlands, Spain and Portugal), on educational practices that prevent early school drop-out situations .

Palavras-chave: escolarização, prevenção do abandono escolar, inclusão escolar e social.

Keywords: schooling, early dropout prevention, school and social inclusion.

Introdução

Não há muito tempo que o insucesso e o abandono escolar eram vistos como uma certa inevitabilidade dependentes, sobretudo, da incapacidade das crianças para aprender, do desinteresse dos jovens ou da (não) vontade das famílias em manter os seus filhos na escola, ou seja, como fenómenos que não dependiam muito da organização escolar, dos métodos pedagógicos, da qualificação dos professores ou das políticas nacionais e locais levadas ao terreno pela gestão das escolas.

A abordagem meso na tentativa de perceber a relação entre as políticas de escola e os abandonos tem procurado evidenciar a necessidade de construir uma escola mais inclusiva e, portanto, que tenha como

missão prevenir o abandono escolar garantindo a conclusão da escolaridade básica, tendencialmente, universal. Os responsáveis pela gestão das escolas têm vindo progressivamente a assumir este problema. Nesta perspetiva começou a ser dada uma maior visibilidade às medidas adotadas, com reflexo ao nível dos projetos que, em sede escolar, têm sido assegurados pelos órgãos de gestão no sentido de prevenir ou evitar o abandono.

Mas evitar este problema passa não só pela política global de escola como, sobretudo, pela forma como esta se organiza pedagogicamente de modo a garantir condições para um percurso escolar dos alunos de forma sustentada. O objetivo é evitar que estes se desliguem da escola e das aprendizagens de forma precoce.

Se não temos dúvidas sobre o palco principal onde começa o abandono — a sala de aula — também sabemos que uma escola organizada para o sucesso e gerida com o objetivo de incluir todos os alunos se socorre de todos os dispositivos disponíveis — desde os gabinetes de apoio ao aluno, mas cujos efeitos muitas vezes não chegam à sala de aula, à responsabilização e maior consciencialização dos responsáveis pela gestão da escola de modo a intervirem onde o “desligar” acontece, passando pelo destaque da importância das equipas pedagógicas que desenvolvem projetos de trabalho articulados e com sentido para os alunos, suprimindo dificuldades que, muitas vezes, um professor isolado tem mais dificuldade em ultrapassar.

Lançadas que estão as questões começaremos por apresentar/discutir a problemática em causa passando de seguida à apresentação o Projeto Too Young to Fail e das atividades que pretendem constituir uma resposta aos problemas apresentados.

A escola em crise. Mas que crise?

É provavelmente um lugar-comum falar de crise da escola, sobretudo da escola básica enquanto espaço educativo capaz de proporcionar a uma mesma geração de jovens um patamar comum de conhecimentos que lhes permitam enfrentar o futuro com sucesso. Mas o certo é que à medida que se passa do 1º ciclo para o 3º ciclo do ensino básico as dificuldades escolares agravam-se quer ao nível das disciplinas curriculares, quer ao nível dos comportamentos. Apesar da preocupação, empenho e esforço que os professores põem no seu trabalho e na tentativa de inverter estas situações, a realidade mostra-nos que há ou

parece haver uma certa cristalização nas rotinas organizacionais na organização pedagógica e sobretudo no funcionamento ao nível da sala de aula. Vejamos apenas alguns aspetos. Do ponto de vista da equidade a escola tornou-se hoje profundamente desigual para os jovens em especial para os que não acompanham o que é definido como sucesso. Portugal ocupa atualmente o terceiro lugar dos países em que mais se reprova nos ensino básico (1º ao 9º ano) com uma taxa de 34,3%. Este valor só é superado pelo Luxemburgo e Bélgica que apresentam taxas de retenção na ordem dos 34,5% e 36,1% respetivamente. No extremo oposto está a Noruega, a Islândia e o Reino Unido com taxas de 0,0%; 1,2% e 2,7% respetivamente (Pisa 2012; OCDE). O atual modo de funcionamento assente numa rigidez curricular, num tipo de trabalho proposto aos alunos pouco atrativo e repetitivo, sem acompanhamento eficiente e muito pouco diferenciado e ainda um forte sistema de exames quer internos aos agrupamentos de escola (trimestralmente em todos os anos de escolaridade) quer nacionais (4º; 6º e 9º anos) criam uma mistura pouco recomendável para o sucesso educativo e para a sua equidade. Muito pelo contrário criam condições favoráveis a um desinvestimento no trabalho e na aprendizagem e quando a tudo isto se acrescenta uma prática de avaliações sobre avaliações cujo único objetivo é o controlo quantitativo e a constatação das aprendizagens, mas não do suporte e apoio para garantir a sua qualidade, tudo isto se agrava e o insucesso passa a ser uma quase banalidade, ou mesmo uma fatalidade para os que não conseguem, bem como o consequente abandono escolar precoce. Quando depois estes factos são explicados pela “teoria” da constatação, onde as coisas são assim, porque os alunos não estudam, não trabalham o suficiente ou são desmotivados é difícil sair deste círculo vicioso e a crise da escola passa a ser sobretudo uma crise de integração escolar e social.

A crise de integração escolar e social

Discutir a crise da escola enquanto crise de integração social implica discutir ou (re)discutir uma das suas funções principais: integrar socialmente os indivíduos permitindo-lhes desenvolver as competências necessárias a uma existência plena enquanto cidadãos e profissionais. Esta discussão é indissociável da análise das consequências da democratização do acesso à escola. A chegada à escola de novas classes sociais traz para o palco educativo um maior número de problemas

relativos ao papel da escola na promoção da integração social e é nas zonas urbanas, onde a organização da vida social e familiar é mais complexa e mais difícil, que estes problemas se vão sentir com maior acuidade. As relações entre centros e periferias e os respetivos processos de segregação espacial produzem efeitos de desintegração/desinserção social, profissional e cultural nas famílias aí residentes. Esta relação da escola com o meio assume particular importância nas zonas ditas sensíveis onde o risco de exclusão social é superior e onde a dimensão da tarefa de integração não pode encontrar resposta unicamente do lado da escola, exigindo portanto, parcerias externas.

A insegurança e a violência frequentes nestas zonas são associadas a um défice de autoridade e de capacidade das instituições, com especial destaque para a família e para a escola, para as forças de segurança e para a justiça, estas criticadas por não cumprirem a sua missão de reprimir os desvios, deixando instalar climas de violência e falta de respeito pelas regras de civismo.

De acordo com outros pontos de vista estaremos face a uma incapacidade de integração das sociedades designadamente ao nível da organização urbana e da habitação, dando origem a guetos, responsáveis por ambientes de insegurança, fenómenos de xenofobia e violência. Grande parte das escolas das periferias urbanas carenciadas assumem as características do bairro que, por sua vez, vão influenciar o seu funcionamento e marcar a sua imagem exterior. Em *L'école de la périphérie*, um trabalho sobre as escolas das periferias urbanas francesas, Agnès van Zanten (2001) aborda esta problemática. Segundo a autora verifica-se como que um processo de "colagem" das características do bairro à imagem da escola e em grande parte dos casos entra-se num ciclo do qual dificilmente a escola se liberta. No fundo, as difíceis condições de vida das populações entram na escola pela mão dos alunos. Como afirma a mesma autora:

a desqualificação social não é um estado mas um processo. Na origem deste processo em matéria de habitat encontramos frequentemente a concentração cada vez mais forte de pessoas em situação precária, "cativas" do seu local de residência e apoiadas pelos diferentes serviços de acção social. Esta concentração favorece a formação de estereótipos e receios em matéria de segurança e de agitação social externas, nomeadamente quando as cidades agrupam uma forte proporção de populações de origem imigrada. (van Zanten, 2001: 67)

Por seu lado, a escola evidencia um défice de uma educação que promova o conhecimento e a valorização da diversidade. As diferenças linguísticas e a dificuldade de entendimento dos códigos, regras e valores acentuam ainda mais as dificuldades de inserção de uma população que mantém com a instituição escolar uma relação precária, distante, resistente e, por vezes, mesmo conflituosa. Por seu lado a escola deixou de desempenhar o seu papel de integração social porque não consegue resolver os problemas internos de integração escolar, obrigando a que as novas respostas pedagógicas e organizativas devam ser equacionadas tendo em conta estes contextos.

Perante o cenário de crise vamos então encontrar os que não reconhecem, pelo menos no discurso, as dificuldades resultantes da nova composição e funcionamento das instituições educativas e que, embora tendo a noção do aumento de frequência do ensino a todos os níveis, não reconhecem as transformações trazidas pela escola de massas, advogando modos de funcionamento e de avaliação da escola do passado que conheceram como alunos e defendendo uma escola de elite.

Do outro lado, temos as práticas daqueles que trabalham na escola de massas (responsáveis e professores) que não têm em geral hábitos de avaliação da escola, de prestação de contas de apresentação de resultados escolares. Que dificilmente possuem estratégias que permitam estabelecer percursos, dar conta dos progressos realizados pelos alunos e dos esforços ainda necessários para que na escola se aprenda mais, haja uma melhor integração e responsabilização pelos percursos escolares e vocacionais dos alunos.

A democratização do acesso à educação estar longe de significar a verdadeira promoção de uma integração plena de todos os indivíduos na escola e na sociedade. O insucesso escolar e o abandono escolar precoce são dois dos indicadores do mau funcionamento da escola republicana e democrática que, sendo para todos em teoria, não conseguiu afirmar, de modo positivo, a sua universalidade. A democratização do acesso não teve como consequência lógica a democratização do sucesso.

Da escola igualitária à escola equitativa

A democratização do acesso ao ensino e o alargamento dos anos de escolaridade obrigatória tinham, entre outros, um objetivo fundamental: **fornecer a todos os indivíduos um mínimo de “cultura comum”, um denominador cultural comum.**

Esse denominador comum, mesmo se legítimo do ponto de vista dos conteúdos e ideais (o que pode ser questionável), viu-se comprometido pelo desenvolvimento de processos de aprendizagem (estratégias e métodos pedagógicos, estratégias e métodos de avaliação) indutores de uma massificação que não teve em conta a diversidade económica, social e cultural recém-entrada na escola pela mão dos seus novos utentes, cujo afastamento anterior estava legitimado pela ordem social vigente em que reinava a desigualdade social.

Estamos assim perante a questão da homogeneização de conteúdos/conhecimentos a fornecer pela escola. Mas, falar de educação para todos — democratização de acesso e de sucesso — implica falar de instrumentos para a construir — diferenciação pedagógica. E esta poderia ser a via facilitadora e de construção de uma verdadeira escola para todos se a encarássemos como processo/instrumento de construção da igualdade de oportunidades. No entanto, a diferenciação pedagógica só agora começa a dar frutos embora continue a ser para alguns uma abordagem questionável, sendo responsabilizada com frequência por contribuir para baixar o nível educativo e diminuir a exigência e o rigor que são colocados aos alunos. Uma outra crítica baseia-se no receio de que seja colocada em causa a aquisição de uma cultura comum, objetivo essencial da escolaridade obrigatória.

Do nosso ponto de vista, a questão reside no facto de se pensar que por se tratar de uma cultura comum, há só um modo de aquisição e que só esse é legítimo.

Alguns efeitos negativos do igualitarismo

A massificação decorrente da democratização sustentou a assunção de que só com métodos iguais se promoveria a igualdade para todos. Ora, o que sabemos é que esse foi o grande problema, não a escola para todos, mas a escola igual para todos. Insucesso escolar e abandono escolar são dois dos principais efeitos da massificação, assumidos aqui como efeitos negativos da “tentação igualitária”.

Numa sociedade em que a “forma escolar” se impõe em quase todas as dimensões da vida dos indivíduos, quem não estiver à altura de se apropriar dela e de bem manuseá-la acaba por viver um sentimento de exclusão que dificilmente será apagado. A este sentimento acresce um outro de frustração relativamente ao facto de ser claro para os estudantes e para as respetivas famílias que tal facto terá como efeito, a

prazo, o desenvolvimento de situações de difícil integração social. Isto é, a realidade “radiosa” prometida por uma carreira escolar bem sucedida é vista pelos jovens em situação de insucesso e/ou abandono como cada vez mais distante e, por vezes, mesmo inalcançável, tanto mais que o trabalho de interiorização da ideia de que a escola é hoje imprescindível, é feito desde muito cedo.

Relativamente ao insucesso escolar está em causa a implementação de estratégias promotoras de aprendizagens de maior qualidade para todos e para isso sabemos que contribui essencialmente a diferenciação pedagógica, os percursos alternativos mas igualmente valorizados, a requalificação dos professores a redignificação da escola e dos seus agentes com tudo o que isto implica na mudança de mentalidades. Quanto ao abandono escolar precoce, sabemos que constitui a etapa final de um processo de insucessos repetidos e tidos como irremediáveis e irrecuperáveis. Parece-me que, por um lado, do ponto de vista dos alunos, antes de ser físico, visível e estatisticamente mensurável, o abandono escolar é psicológico e sinal de um processo de não apropriação dos códigos da escola. É sinal de resistência, afinal, visto que só muito tempo depois de se detetarem os primeiros sinais de dificuldade se regista a quase “confissão” de abandono porque não se é capaz. Por outro lado, partindo do princípio de que a relação pedagógica é necessariamente interativa não sei até que ponto a escola não os abandonou primeiro.

Para nós, é evidente que a crise da instituição educativa passa em primeiro lugar pela crise vivida pelos seus principais utentes a propósito das suas vivências negativas dentro da instituição: as crianças/jovens e as respetivas famílias.

O insucesso e o abandono em números

Comecemos pelos números relativos à retenção em Portugal nos vários ciclos de estudos.

Podemos ver que apesar de uma diminuição progressiva das taxas de retenção até 2010/2011 estas tendem a agravar-se a partir desse ano com especial incidência no 2º ciclo de escolaridade. A retenção em Portugal é persistente e estrutural mostrando até que ponto houve uma cristalização nas rotinas e no funcionamento da escola sem que se perceba realmente a bondade pedagógica da retenção ou dos exames enunciados como dispositivo ao serviço da qualidade educativa. Ora

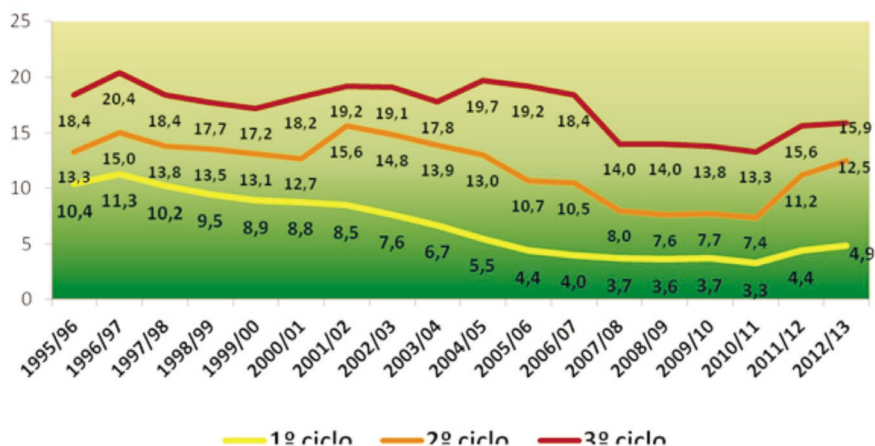


Figura 36.1 Evolução da taxa de retenção e de desistência no ensino básico regular em Portugal

associado ao problema das retenções e sobretudo das retenções repetidas surge o problema do abandono escolar. Portugal é em 2014 o quarto país da EU com maior taxa de abandono escolar precoce (na faixa entre 18-22) com 14,7% só ultrapassado pela Espanha (21,9%); Malta (20,4%), Roménia (18,1%) quando a taxa média na EU é de 11,1 % (Pordata, 2015).

Apesar da enorme redução verificada entre 1992 e 2014, tendência que se verificou em todos os países da OCDE, Portugal ainda precisa de resolver o problema de repensar o modo de manter os alunos no sistema educativo garantindo a qualidade das aprendizagens e a equidade desse mesmo sistema (Pinto & Silva, 2015). Mas este problema é ainda mais delicado quando vemos que em termos de género esta desigualdade se amplia pois as raparigas (14,1%) e rapazes (20,7%) apresentam valores muito diferentes em termos do abandono. Portanto a questão que está hoje em cima da mesa é como lidar de forma equitativa com população escolar que apresenta uma diversidade social e cultural enorme. O caminho da escola burocrática (Machado & Formosinho, 2012) centrado numa organização e num trabalho pedagógico igual para todos leva a uma ampliação das desigualdades (Kahn, 2011).

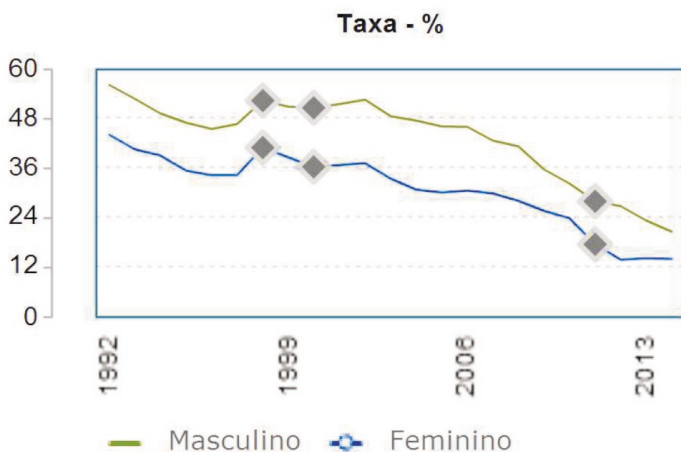


Figura 36.2 Evolução da taxa de abandono escolar precoce em Portugal

Fonte: PORDATA, 2015.

Excelência escolar e dever dos alunos

Esta discussão não é nova mas a evolução do sistema educativo, as inovações introduzidas nas práticas pedagógicas como as ensaiadas nalgumas escolas nomeadamente em Vialonga (Bettencourt & Pinto, 2015) as múltiplas reflexões sobre as metodologias de ensino e as alterações curriculares levam-nos a recolocar também a questão do ensino vocacional enquanto possibilidade e consequentemente do condicionamento das escolhas feitas pelos indivíduos.

As escolhas individuais têm a marca das possibilidades existentes num determinado contexto e da informação de que os indivíduos dispõem e controlam sobre essas possibilidades, pelo que, quando analisamos as escolhas feitas pelos jovens, temos de ter em atenção que a sua orientação para esta ou aquela opção vocacional tem contornos que se relacionam quer com a oferta disponível no momento da sua opção, quer com a perceção que têm das possibilidades de concretizar com êxito a escolha que fizerem. Um dos momentos em que esta questão se coloca é à saída do 3º ciclo do ensino básico.

Sem dúvida que um dos fatores preditores do percurso escolar dos jovens — quer relativamente à via escolhida, quer no que respeita à duração do percurso — é o seu nível de excelência. Num estudo

levado a cabo nos anos 90' (Silva, 1999) testámos a hipótese de que a procura de áreas mais gerais era concomitante com uma maior excelência escolar, enquanto a procura de áreas predominantemente tecnológicas aumentava se a 'excelência' escolar fosse mais fraca.

Os dados obtidos permitiram-nos concluir que nas áreas científicas de carácter mais geral, pontificavam os 'bons' alunos, os que revelavam capacidades positivamente avaliadas pela escola e que se relacionam estreitamente com um trabalho iminentemente intelectual e que, nas áreas de cariz marcadamente Tecnológico, predominam os alunos 'menos bons', ou seja, os que no seu percurso escolar viram as suas capacidades negativamente avaliadas em relação ao padrão de avaliação dominante que, como é sabido, valoriza muito mais as destrezas intelecto/abstratas em detrimento de outras mais empíricas. Estes dados vieram ainda corroborar a hipótese de que, já nas opções vocacionais frequentadas no 9º ano, os processos de discriminação social e escolar operam para que os jovens estudantes oriundos das classes populares, bem como os que têm menor excelência escolar anterior, sejam encaminhados, em maior proporção que os outros, para as áreas tecnológicas. A este nível, no entanto, trata-se de um processo que não afeta a estrutura das escolhas, apenas modula dentro dessa estrutura.

As conclusões a que chegámos permitiram-nos afirmar que a excelência escolar apresenta uma ligação fortíssima aos cursos relacionados com áreas marcadamente científicas. Trabalhos anteriores tinham apresentado conclusões similares (Baudelot & Establet 1992; Guichard;1993). Dito de outro modo a excelência escolar é principalmente uma excelência de carácter abstractizante, mais valorizada, que raramente conduz os estudantes a vias de cariz mais prático, menos prestigiantes.

Deste modo, a ideia segundo a qual os cursos técnicos e tecnológicos serão tanto mais frequentados quanto maior for a percentagem de reprovações ao longo do percurso escolar tem aqui uma particular evidência. Não se trata de uma escolha inteiramente voluntária, antes tem raízes profundas na avaliação que os jovens fazem dos seus desempenhos em função da avaliação escolar feita pela instituição educativa. O trabalho de Marie-Durut-Bellat (1988) sobre os frequentadores do ensino profissional em França, explicita uma questão que nos parece bastante pertinente, ao identificar duas variáveis que, um pouco paradoxalmente, parecem tender a tornar-se constantes: a reprovação e a origem social baixa. Diz a autora que,

(...) pour entrer aujourd'hui, dans un lycée d'enseignement professionnel apprendre le métier de pâtissier, il est plus important d'être en retard d'un an (pour avoir le droit de le demander), d'avoir un dossier scolaire convenable (pour être sélectionné parmi les nombreux candidats), d'être issus d'un milieu social relativement modeste (pour avoir l'idée de quitter si tôt le système scolaire), que d'être fortement motivé pour cette profession précise... (Durut-Bellat; 1988:182)

Quase poderíamos dizer que a questão da equidade escolar só poderá ser garantida quando garantirmos a equidade social, ou de outra maneira, a escola não pode resolver os problemas da sociedade. Mas seria demasiado fácil deixar que a escola seguisse o seu caminho sem atender às diferenças transformadas, também pela sua ação, em desigualdades.

É por aqui podemos recolocar a questão da orientação vocacional. Assim, falar de “vocações”, “tendências” ou “capacidades” pouco terá a ver com efetivos procedimentos de orientação, cujo objetivo passa em primeiro lugar por informar para uma escolha mais eficaz, já que as escolhas não podem designar-se como tal, por derivarem de condicionamentos da oferta. Talvez, ao fazermos referência ao modo como alguns jovens vivem este processo, devêssemos utilizar a expressão de que há contingências às quais são alheios os principais interessados, na medida em que resultam de uma “pressão da oferta”.

Colocada a questão das “escolhas” discutiremos em seguida uma das possibilidades ao dispor dos alunos, das escolas e das famílias, mas que nos levanta algumas dúvidas: os cursos vocacionais recentemente criados.

Os cursos vocacionais

Ao longo do primeiro ano de trabalho, no âmbito do Projeto Too Young to Fail, foram já recolhidas algumas práticas consideradas eficazes pelos atores de terreno nas escolas: os professores. Nesta primeira fase o objetivo foi o de identificar e descrever um conjunto de “boas práticas” nos países parceiros neste projeto (Reino Unido; Itália; Espanha; Holanda e Portugal) utilizadas e reconhecidas como úteis no combate ao abandono escolar precoce. Após a sua identificação em cada uma das escolas, houve uma entrevista com a pessoa responsável segundo um guião elaborado para o efeito sobre cada uma das práticas.

Uma delas diz respeito aos Cursos Vocacionais criados pela Portaria nº 292-A/2012, de 26 de setembro. Estes cursos foram criados no quadro da oferta de diferentes modalidades de ensino vocacional/profissionalizante, nos níveis básico e secundário de educação e assumem-se sobretudo como estratégias de remediação em percursos de insucesso que possam ter um desfecho de abandono escolar precoce. Mas, do nosso ponto de vista, apresentar este tipo de oferta à saída do 2º ciclo do ensino básico (dirigem-se a alunos com 13 anos de idade) ou mesmo ainda ao nível do 2º ciclo, é forçar um caminho que nada tem de escolha consciente e que desobriga a escola da sua função de garantir aprendizagens comuns durante o máximo período previsto (3º ciclo). Mesmo apesar de sabermos que estes cursos integram disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua estrangeira (o inglês é obrigatório) há uma ‘cultura’ inerente ao ensino regular que se perde nesta ‘irregularidade’. No relatório elaborado pelo CNE encontramos uma ressalva importante mas com pouca resolução: estes cursos apenas conferem certificação escolar.

Nas restantes componentes curriculares e disciplinas os cursos vocacionais aproximam-se mais do ensino regular do que os CEF, ao que não será alheio o facto de a certificação daquela modalidade só conferir diploma escolar, sem certificação profissional. (CNE, 2013; 136)

O que significa que fora do ‘mercado escolar’ o diploma pode não ter validade.

Too young to fail — um projeto contra o abandono

Sabemos hoje que o abandono escolar precoce é o resultado de uma combinação de fatores individuais, educacionais e socioeconómicos. O projeto que aqui se apresenta — Too young to fail — tem como principal objetivo identificar e analisar práticas que em cada contexto escolar tenham permitido criar medidas preventivas e de intervenção de modo a minimizar os riscos de abandono. Numa segunda fase proceder-se-á à validação dessas práticas e à avaliação da possibilidade de disseminação em contextos diferentes daqueles em que foram concebidas e levadas a terreno.

A parceria identificou a necessidade de delimitar as situações de abandono em torno dos 10-15 anos e teve em conta a existência de

programas locais que têm dado provas de eficácia no combate ao abandono.

Essa orientação está em consonância com algumas das prioridades estabelecidas nas diferentes orientações europeias e nacionais — em Itália com a National Italian Recommendation to the Parliament by the VII Commission of the early school leaving; na Holanda “Drive to Reduce Drop-out Rates”; em Espanha com o Programa PROA — Reinforcement, Guidance and Support; em Portugal com os TEIP — Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Objetivos principais

Os propósitos do projeto ganham forma através de várias atividades e estratégias a desenvolver ao longo de dois anos (2014-16).

Numa primeira fase pretende-se criar uma plataforma de troca de experiências e práticas entre parceiros com iniciativas de excelência nesta área e diferentes origens e missões (escolas, municípios, fundações sem fins lucrativos, associações, instituições de ensino superior). Com esta plataforma pretende-se promover uma dinâmica de troca que permita a transferência e disseminação de práticas inovadoras.

Uma vez concluída a fase de identificação de práticas será organizada um ‘catálogo’ de medidas de prevenção e intervenção já consolidadas.

Na segunda fase dos trabalhos será realizados estudos de caso selecionados em que se analisa a relação entre três aspetos fundamentais: o contexto social de origem, as medidas tomadas em contexto escolar e as situações de abandono precoce.

Metodologia

A relação com as instituições de terreno é o principal ponto de partida. Num primeiro momento a grande tarefa consiste em identificar e descrever práticas que se tenham revelado eficazes na prevenção do abandono precoce. De seguida procederemos a uma escolha que nos levará a uma análise mais aprofundada das práticas, no respetivo contexto, numa abordagem metodológica de estudo de caso. Por último proceder-se-á a uma identificação das condições de transferibilidade e disseminação das práticas adotadas pelos parceiros.

Na tentativa de cumprir os propósitos do projeto serão desenvolvidas ações que permitam:

- identificar/criar as condições necessárias a uma boa parceria entre escola e família, desenvolvendo simultaneamente uma visão comum para o desenvolvimento da escola;
- proporcionar aos líderes das escolas o conhecimento e materiais necessários para definir estratégias de sucesso de colaboração escola/comunidade;
- criar dispositivos para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos responsáveis pela gestão escolar, nomeadamente através do apoio e da formação, fornecendo instrumentos inovadores e ferramentas que garantam a sustentabilidade das ações que levem à implementação de medidas específicas.

Resultados esperados

No final do trabalho realizado ao longo dos dois anos espera-se conseguir identificar e catalogar as práticas eficazes; construir um *kit* de ferramentas que permitam a transferência de práticas para diferentes contextos; construir um conjunto de materiais de formação para professores e líderes de escola e divulgar/disseminar as práticas através de materiais digitais — vídeos, webinars, cartoons.

Conclusão

Perante um cenário em que os níveis de retenção e abandono ainda se revelam fonte de preocupação para os diversos grupos de atores sociais — políticos, professores, gestores, alunos e famílias —, em que a escola ainda está longe de cumprir o seu desígnio de universalidade, em que assistimos a um regresso de ofertas formativas que, ao invés de combaterem as desigualdades sociais de partida acentuam essas desigualdades marcando escolarmente as diferentes origens sociais, vemos com alguma apreensão a introdução de vias escolares que em pouco contribuem para uma dignificação do trabalho escolar e pouco valorizam o diploma escolar.

Muitas são as vozes que se levantam dizendo que se não fosse assim estes alunos teriam abandonado a escola antes de concluir o nono ano nas vias regulares mas a questão que se nos coloca é a seguinte: onde ficou a escola promotora de sucesso para todos? Onde ficaram as práticas pedagógicas que têm em conta as diferenças e não geram desigualdades? Onde ficou a escola que promove a dignidade humana

providenciando um conjunto de conhecimentos que dão aos homens e mulheres as mesmas vantagens seja em qual for o contexto e independentemente da sua origem social?

Será que esta pode ser considerada uma boa prática na prevenção do abandono escolar precoce? É certo que este caminho pode constituir uma possibilidade de escolarização ou de prevenção do abandono para muitos alunos. Contudo, aliás como foi levantado pelo responsável do curso ainda que por outras palavras, quando se corre o risco, do diploma não ter validade total nem no contexto escolar nem nos contextos profissionais; ou destes alunos não poderem prosseguir estudos em igualdade de circunstâncias com quem nunca saiu do sistema regular, poder-se-á falar de uma boa prática? Entendemos que esta questão pode ser provocadora, no entanto ela pode ser um pretexto para uma nova discussão sobre a escola que temos e a educação futura.

Referências bibliográficas

- Baudelot, C, Establet, R., (1992), *Allez les filles!*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bettencourt, A; Pinto, J. (2015), “Vers Une Éducation Inclusive à l’École de Vialonga: les Effets de la Mise en Place du Travail Autonome sur les Pratiques Enseignantes”, in Marie-Anne Hugon & Bruno Robbes, *Des Innovations Pédagogiques et Educatives en Reponse à la Crise de l’École*, Arras, Artois Presses Université
- Conselho Nacional de Educação, (2013), *O Estado da Educação*, Lisboa, CNE
- Durut-Bellat, M., (1988), *Le Fonctionnement de l’Orientation — Génèse des Inégalités Sociales à l’école*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Guichard, J., (1993), *L’École et les Représentations d’Avenir des Adolescents*, Paris, PUF.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos, (2015), Pordata: www.Pordata.pt
- Machado, J; Formosinho, J. (2012), “Igualdade em Educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação”, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* nº 11, pp. 29-43.
- Pinto, J.; Silva, C. (2015), “Os cursos vocacionais e a garantia de equidade: problemas e desafios”, Atas do 13º Colóquio Internacional Psicologia e Educação, *Diversidade E Educação: Desafios Atuais*, Lisboa, ISPA
- Silva, C., (1999), *Escolhas Escolares, Heranças Sociais*, Oeiras, Celta Editora.
- van Zanten, Agnès, (2001), *L’École de la Périphérie*, Paris, PUF.
- Kakn, S. (2011), *Pédagogie Différenciée*, Bruxelles, De Boek Cursos Vocacionais, <http://www.dgeste.mec.pt>